

Schäfer, Alfred

Norbert Ricken: Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden: VS-Verlag 2006. 383 S., EUR 39,90 [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 2, S. 280-284



Quellenangabe/ Reference:

Schäfer, Alfred: Norbert Ricken: Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden: VS-Verlag 2006. 383 S., EUR 39,90 [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 2, S. 280-284 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-50550 - DOI: 10.25656/01:5055

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-50550>

<https://doi.org/10.25656/01:5055>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildungsstandards außerhalb der „Kernfächer“

Heinz-Elmar Tenorth

Bildungsstandards außerhalb der „Kernfächer“. Herausforderungen für den Unterricht und die fachdidaktische Forschung. Zur Einleitung in den Thementeil 159

Olaf Köller

Bildungsstandards – Verfahren und Kriterien bei der Entwicklung von Messinstrumenten 163

Sabine Krause/Roumiana Nikolova/Henning Schluß/Thomas Weiß/Joachim Willems

Kompetenzerwerb im evangelischen Religionsunterricht. Ergebnisse der Konstruktvalidierungsstudie der DFG-Projekte RU-Bi-Qua/KERK 174

Detlev Leutner

Metamorphose eines Forschungsprojektes. Ein Kommentar zum Beitrag von Krause et al. über den „Kompetenzerwerb im evangelischen Religionsunterricht – Ergebnisse der Konstruktvalidierungsstudie der DFG-Projekte RU-Bi-Qua / KERK“ 189

Martin Rothgangel

Bildungsstandards für den Religionsunterricht. Zur fachdidaktischen Konsistenz des Berliner Forschungsprojekts 194

Waltraud Schreiber

Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens 198

Michael Sauer

Historisches Denken und Geschichtsunterricht. Ein Kommentar zum Beitrag von Waltraud Schreiber 213

Bernd Schönemann

Bildungsstandards und Geschichtsunterricht. Ein Kommentar zu Waltraud Schreiber und Michael Sauer 218

Eckhard Klieme/Katrin Rakoczy

Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts 222

<i>Deutscher Bildungsserver</i>	
Linktipps zum Thema „Bildungsstandards in der geisteswissenschaftlichen Fächergruppe an Sekundarschulen“	238

Allgemeiner Teil

<i>Sarah Hitzler/Heinz Messmer</i>	
Gespräche als Forschungsgegenstand in der Sozialen Arbeit	244
<i>Hildegard Macha/Monika Witzke</i>	
Familie und Gender. Rollenmuster und segmentierte gesellschaftliche Chancen	261

Besprechungen

<i>Peter Faulstich</i>	
Michael Göhlich/Jörg Zirfas: Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff	279
<i>Alfred Schäfer</i>	
Norbert Ricken: Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung	280
<i>Karsten Kenklies</i>	
Karl Ernst Nipkow: Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart	284
<i>Martin Rothland</i>	
Uwe Schaarschmidt/Ulf Kieschke (Hrsg.): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer	287
<i>Rudi Heidemann</i>	
Joachim Bauer: Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern	291
<i>Marcelo Caruso</i>	
Susanne Weber/Susanne Maurer (Hrsg.): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation	294

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	297
-------------------------------------	-----

deren Auswirkung auf die gegenwärtige Diskussion wesentlich gewichtiger ist.

Nach einem Kurzdurchlauf durch die Geschichte der Lerntheorie – Antike und Renaissance, Aufklärung, Realismus und Romantik bis ins 20. Jahrhundert – landet man bei einem Abschnitt über Anthropologie.

Dieser ist merkwürdig uneingeordnet und deutlich von phänomenologischen Positionen durchzogen. Es geht um die Kategorien des Raumes, der Zeit, von Körper und Leib sowie Subjektivität und Fremdheit. Der Abschnitt über „Körper und Leib“ folgt der phänomenologischen Differenzierung zwischen Körper als der Materialität verhaftet und Leib, der das „betreffende Phänomen in menschlicher Wesenheit erfasst“ (117). Das dunkle Sprechen vom Leib ist im erziehungswissenschaftlichen Kontext eher riskant. Es verhüllt mehr als es klärt.

Es erstaunt dann, dass in einem Text über „Lernen“ die Behandlung der Institutionen fast ein Viertel des Umfangs ausmacht. Hier wird die starke Rückbindung von Lernen an Pädagogik sehr deutlich. Es wird auch die Bindung des Lernbegriffs an menschliches Lernen durchbrochen und z.B. in dem Abschnitt über „Betrieb“ (155ff.) auch auf das Gerede von organisationalem Lernen bzw. der „Lernenden Organisation“ zurückgegriffen. Dies ist zwar möglich, man muss aber deutlich machen, dass damit der Lernbegriff ausgeweitet wird zu einem sehr allgemeinen Begriff der Veränderung und eine Subjektivierung der Systeme und Organisationen droht.

Ansonsten ergeben sich Inkonsistenzen in der Argumentation. Wenn man dann die Erträge für eine pädagogische Theorie des Lernens zusammen sieht, und die „... Dimensionen des Lernens“ (181ff.) – Wissen-Lernen, Können-Lernen, Leben-Lernen und Lernen-Lernen – resümiert, sind die Impulse eher begrenzt.

Die wichtige Leistung von Göhlich und Zirfas ist es aber, die Diskussion über Lernen aus der (verhaltens-)psychologischen Debatte herausgeholt und in einen erziehungswissenschaftlichen Kontext gestellt zu haben. Dies ist bei aller Kritik ein weiterführender Beitrag zur Theoriedebatte. Es kommt deshalb darauf an, diese Diskussion im erziehungs- und bil-

dungswissenschaftlichen Diskurs fortzuführen und gemeinsame, aber auch differenzierende Positionen herauszuarbeiten.

Prof. Dr. Peter Faulstich
Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Psychologie und Bewegungswissenschaften,
Joseph-Carlebach-Platz 1, 20146 Hamburg
E-Mail: Faulstich@erzwiss.uni-hamburg.de

Norbert Ricken: Die Ordnung der Bildung.
Beiträge zu einer Genealogie der Bildung.
Wiesbaden: VS-Verlag 2006. 383 S., EUR
39,90.

Das Konzept der ‚Bildung‘ scheint sich gegenüber dem der ‚Erziehung‘ vor allem dadurch auszuzeichnen, dass hier auf einen selbstreferenziellen Prozess Bezug genommen wird, der gerade die für die neuzeitliche Erziehungsvorstellung so problematische Machtvorstellung zu umgehen erlaubt. Eine „machttheoretische ‚Dekonstruktion der Bildung‘“, die gerade dieses überlieferte Verständnis nicht anschließend wieder rekonstruieren will (25), scheint daher ein radikales Unternehmen darzustellen. Statt einer als vorgängig verstandenen Subjektivität, die sich dann an und in der Welt bildet (103f.), soll Bildung selbst als Macht verstanden werden, die Subjektivierungsprozesse bewirkt (28). Dies bedeutet, dass ‚Subjektivität‘ immer auch als Machteffekt, als Subjektivierung, verstanden werden muss, dass auch das Selbstverhältnis – also jener traditionelle Ort der Möglichkeit machtferner Freiheit – immer machtinduziert ist: Auch wenn die Macht dieses Selbstverhältnis nicht auf eine kausallineare Weise zu determinieren vermag, so ist die in diesem Bereich notwendige Freiheit der Lebensbewältigung doch immer eine (im Hinblick auf ihre Rahmung durch Macht) relative.

Norbert Ricken versucht, diese Perspektive in zwei Schritten plausibel zu machen. In einer ersten Studie befragt er das Verständnis von Macht und er tut dies vor dem Hintergrund einer anthropologischen Vergewisserung. Die zweite Studie beschäftigt sich mit dem Verhältnis von Bildung und Macht im Rahmen

einer doppelten genealogischen Annäherung, die schließlich zur Frage der Möglichkeit kritischer Perspektiven führt.

Eine Relationierung von Macht und Anthropologie mag nicht unmittelbar einleuchten. Dass man Macht als „konstitutive Bedingung menschlicher Existenz schlechthin“ (65) betrachtet, scheint nicht nur allen Konzepten zu widersprechen, die den Menschen durch Freiheit zu definieren versuchen, sondern auch einer Analytik, die – wie diejenige Foucaults – Machtverhältnisse historisch zu beobachten versucht, ohne auf Anthropologie zu rekurrieren. Ricken muss daher, um das ‚anthropologische Existenzial‘ der Macht zu explizieren, einerseits sein Verständnis von Macht entfalten und dies andererseits mit dem verbinden, was noch Anthropologie heißen kann. Beides geschieht in umfangreichen Analysen, die immer wieder von konkretisierenden und erläuternden Exkursen unterbrochen werden.

Die anthropologischen Betrachtungen Rickens – und sie bilden den Horizont der Machtanalytik und nicht umgekehrt – weisen sowohl Vorstellungen eines substanziell verstandenen menschlichen Wesens wie auch die Auffassung, bei der Anthropologie handele es sich um eine neuzeitliche Erfindung, zurück. Erarbeitet werden soll stattdessen „die *Struktur* anthropologischer Reflexionen“ (128) – jene Logik, innerhalb derer sich Menschen ein Bild von sich machen, um auf seiner Grundlage leben zu können. Dabei lassen sich zwei Momente direkt mit der Machtproblematik verbinden: Konditionalität und Existenzialität. Konditionalität meint die Nichtursprünglichkeit menschlichen In-der-Welt-Seins, die Vorgängigkeit von Formen, in denen Menschen leben und mittels derer sie sich verstehen. Macht kann dann als eine Kategorie betrachtet werden, mit deren Hilfe sich „soziale Konditionalität“ beobachten lässt (65). Mit ‚Existenzialität‘ bezeichnet Ricken die ‚unhintergehbare Tatsache‘, dass Menschen bei aller Formiertheit dennoch nicht umhin kommen, ihr Leben selbst zu leben (66). Zwischen der Konditionalität und der Existenzialität klafft eine Lücke, die Ricken auch als die zwischen Gegebenheit und Aufgegebenheit bezeichnet (140f.): „Das ‚Selbst‘ formt sich selbst, aber es formt sich immer im Rahmen von Formie-

rungspraktiken, die ihm vorangehen; die damit bezeichnete Differenz – der Formung in Formung – ist nicht aufhebbar oder auflösbar und muss praktisch gehandhabt werden“ (101). Die interpretative Selbstbezüglichkeit, jene Anthropologien, in denen Menschen sich selbst beschreiben, mag zwar präformiert sein durch historische Deutungsmuster (wie das der Bildung), aber es bleibt eine Aufgabe, sich daraufhin praktisch zu verstehen, die dem Individuum niemand abnehmen kann. Ein drittes Moment der ‚Struktur anthropologischer Reflexion‘ gewinnt Ricken mit Blick auf Plessners ‚exzentrische Positionalität‘ (134) und Kierkegaards Konzeption des Selbst als eines Verhältnisses, das sich zu sich selbst als Verhältnis verhält (140): die Entzogenheit oder unaufhebbare Selbstfremdheit. Es kann keinen Ort der Subjektivität geben, von dem her die Differenz des eigenen Selbst sich zur Einheit bringen ließe. Konditionalität und Entzogenheit geben der menschlichen Existenz erst ihre Dramatik (147).

Vor dem Hintergrund dieser ‚anthropologischen Matrix‘ stellt sich nun die Frage nach der ‚Macht der Macht‘: die Frage danach, worauf Macht eine Antwort gibt (33). Die erste Antwort wurde bereits angedeutet: Macht als ‚Beobungskategorie‘ (48) erlaubt einen Blick auf die Konditionalität menschlicher Existenz. Genauer: Sie zeigt die formierende Kraft dieser Konditionalität und sie erlaubt zugleich, historische Transformationen dieser Formierung zu unterscheiden (die repressive Macht des Souveräns, die elementare Regulation durch die Biomacht, Disziplinar- und Pastormacht – 97f.). Aufgrund der Differenz von Konditionalität und Existenzialität aber kommt die formierende Kraft als eine in den Blick, die sich am Selbstverhältnis bricht: Zwar formiert sie den Rahmen dieses Selbstverhältnisses, aber dessen praktischer Vollzug impliziert Freiheitsmomente, Momente des (relativen) Andersmöglichen. Eine Vorstellung von Macht als repressiv, als intentionales und kausales Konzept personaler Abhängigkeit, hilft hier nicht weiter. Diese Macht wirkt produktiv, sie strukturiert Möglichkeitsräume, die als solche auch Räume eines als sinnvoll erscheinenden möglichen Widerstands sind. Sie subjektiviert Individuen, die sich dann in ihrem Rah-

men als Subjekte verstehen können und (qua Existenzialität) müssen. Diese Macht wirkt – wie Ricken in Anlehnung an Foucault sagt – als ‚Führung der Führungen‘: als Lenkung der Selbstlenkung. Eine weitere Leistung der Macht, auf die später zurückzukommen ist und die in der ersten Studie nicht explizit vorkommt, besteht in der Führungsführung bezogen auf den Umgang mit der Alterität der Anderen und der eigenen Entzogenheit.

Das Strukturmodell anthropologischer Selbstvergewisserung und eine sich an den späten Foucault anlehrende Machttheorie konvergieren also und erweisen ihre theoretische Fruchtbarkeit in der Möglichkeit, spezifische Anschlüsse an aktuelle Subjektivierungstheorien (Bourdieu, Butler), aber auch an Anerkennungstheorien zu finden. Bezogen auf das Konzept der Bildung, dem sich die zweite Studie widmet, erlaubt das Modell der ‚Führung der Führung‘ Perspektiven, die häufig für unvereinbar gehaltene Dinge zusammenzudenken erlauben. So bilden Normalisierung und Individualisierung, Determination und Freiheit oder Struktur und Subjektivität keine Gegensatzpaare mehr, sondern Differenzphänomene. Das ‚anthropologische Deutungsmuster Bildung‘ (211) muss nicht als einheitlich aufgefasst werden, um seine theoretische und praktische Erfolgsgeschichte zu erklären. Es geht also bei der Bildung nicht mehr um ein gegenüber falschen Auffassungen als wahr zu behauptendes Konzept. Ideen- und Sozialgeschichte bilden keinen Gegensatz, sondern lassen sich in einer Geschichte differenzieller semantischer Vergewisserungen nachzeichnen: Die Implementierung der Bildungsvorstellungen im Schulsystem bildet also keinen Verrat an der wahren Idee, sondern einen bloßen Funktionswandel eines sozial wirksamen Konzepts. Bildung zeigt sich als deutsche Antwort auf gesellschaftliche Transformationserfordernisse mittels individueller Formation (193). Genealogisch betrachtet erscheint Bildung ebenso als disziplinierende Normalisierungs- wie als pastorale Individualisierungspraktik: Über Wissensformen, Machtpraktiken und Selbsttechniken wird das individuelle selbstverantwortliche Subjekt als Funktionsbedingung der entstehenden bürgerlichen Gesellschaft hervorgebracht (205).

Bildung wirkt als Dispositiv: Kategoriale Auseinandersetzungen um ihren Begriff, praktische Durchsetzungen des Bildungswesens und die Erwartungen autonomisierender Selbsttechniken finden immer schon im Horizont ihrer ‚anthropologischen Matrix‘ statt.

In zwei exemplarischen ‚anthropologischen Interpretationen‘, die sich auf die Formation des Selbst einerseits und die Formation des Sozialen andererseits richten, wird die ‚Macht der Bildung‘ (211) untersucht. Die Formation der Formation des Selbst wird dabei im Hinblick auf einen Formwandel von der ‚Genesis‘ zur ‚Epigenesis‘ betrachtet und mit der These verknüpft, dass Bildung als ein „säkularisiertes Pastoral“ (215) zu verstehen ist. Verfolgt wird zunächst, wie die Genesiserzählung im frühen Christentum durch Verknüpfung mit der Erbsündenlehre eine Bedeutung erhält, die von Augustinus zu einem wirkungsmächtigen Konzept der Führung der Selbstführung durch die Pastormacht der Kirche verdichtet wurde. In diesem Konzept verbindet sich eine affirmative Haltung gegenüber dem inneren Selbst mit einer Selbsthermeneutik, die als Hermeneutik des Begehrens die Notwendigkeit einer Selbstnegation als hoffnungslosem Sünder verlangt (222ff.). Auch wenn in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts sich das Bildungsdenken ohne Bezug zur oder gegen die Erbsündenlehre entwickelt, so bleibt doch in der Sicht Rickens eine analoge Struktur erhalten. Diese Analogie bezieht sich nicht nur auf den Charakter einer Pastormacht, die sich auf das Selbstverhältnis ihrer Adressaten richtet und von daher ihre Legitimation als paternalistische Hilfestellung gewinnt. Diese Analogie betrifft auch das paradoxe Verhältnis von „gleichzeitiger Selbstaffirmation und Selbstnegation“ (268). Den (durch die Säkularisierung entstandenen) Unterschied kann man darin sehen, dass diese Logik der Selbstbearbeitung nun in die Figur einer prozessualen Selbststeigerung eingelassen ist, deren Bezugspunkt nicht mehr die unverfügbare Gottebenbildlichkeit, sondern die Aneignung von Welt durch das Individuum ist. Diese Logik scheint teleologischen (Herder) wie auch den einer formalen Identität verpflichteten (Schiller, Humboldt) Modellen der Bildung gemeinsam zu sein, die gerade

aufgrund ihrer Ambivalenz ein erfolgreiches Gespann bildeten (248). Gerade das identitäre Modell erlaubt dabei, Individualität und Idealität in einem Erfahrungskonzept zusammen zu bringen, in dem sich das Individuum nach seiner Entäußerung an die Welt immer wieder neu gewinnt, ohne dass ein Endpunkt dieses Prozesses angegeben werden könnte. Ricken konstatiert an dieser Stelle eine Einseitigkeit des säkularisierten Pastoralkonzepts: Das moderne Bildungsverständnis bewirke (als praktisch relevante) Macht eine Orientierung hin auf ein Selbstverständnis, das den Blick auf „Entfaltung und Entwicklung – sei es als Wachstum und Reifung oder Selbstgestaltung und Selbstbestimmung – wie auch Individualität und Selbstmächtigkeit“ richte, nicht aber auf „Verfall, Abhängigkeit und Sozialität“ (268). Das moderne Bildungsverständnis invisibilisiert sich damit als formierende Macht hinter den Selbstführungen und verstellt damit zugleich den Blick auf die Phänomene der Entzogenheit.

Diesen beiden Problematisierungen des modernen Konzepts der Bildung als säkularisierter Pastoralmacht geht Ricken nun zunächst nach, indem er darauf verweist, dass Bildung nicht nur die Formation des Selbst bewirke, sondern damit zugleich auch eine Formation des Sozialen betreibe. Ausgehend von der gängigen Gegenüberstellung von Philanthropinismus (Ausrichtung auf gesellschaftliche Brauchbarkeit) und Neuhumanismus (Orientierung am Menschen ohne Berücksichtigung der gesellschaftlichen Brauchbarkeit) weist er (gerade auch an Humboldt) nach, dass sich auch der Neuhumanismus an Brauchbarkeit orientiert, dass sich dahinter aber eine andere Konzeption des Sozialen verbirgt (285ff.). Dieses wird nicht mehr als vorgängige Ordnung verstanden, sondern (wie in neuzeitlichen Sozialtheorien seit Hobbes) als etwas, das in seiner Allgemeinheit erst durch Individuen hervorgebracht werde. Die Führung der Führungen, für die Bildung steht, befördert so ein anthropologisches Selbstverständnis, das mit den Erfordernissen der bürgerlichen Gesellschaft kompatibel ist. Den Bezugspunkt der Pastoralmacht bildet also nicht nur ein Individuum, das in einen endlosen Prozess der Selbststeigerung verstrickt sich

wiederfindet, sondern auch eine Sozialordnung, für die dieses Individuum eine funktionale Voraussetzung darstellt.

Am Ende des hier vorgestellten Buches zieht Ricken eine „machttheoretische Bilanz in kritischer Absicht“ (337), die zunächst dadurch überrascht, dass „Bildung und Subjektivierung“ (337) nun in ein Verhältnis gesetzt und damit unterschieden werden, während doch ein machttheoretischer Begriff der Bildung gerade diese als Subjektivierung ausweisen sollte. Bei dieser Gegenüberstellung kann es nun nicht mehr darum gehen, einen Bezugspunkt der Kritik jenseits der Subjektivierung (etwa im Subjekt) in Anschlag zu bringen: Kritik ist selbst Bestandteil des Systems, Effekt der pastoralen Führung der Führungen (343f.). Die Kritik Rickens knüpft an jene konstatierte Einseitigkeit der ‚säkularisierten Pastoralmacht‘ an: Bildung verstelle nicht nur den Blick auf ihre sozialen Formierungswirkungen, auf ihren Machtcharakter, sondern sie bringe ein Selbstverhältnis hervor, das sich an Entfaltung, Selbstbestimmung, Individualität, Selbstmächtigkeit orientiere und die Entzogenheit des eigenen Selbst wie auch die Alterität der Anderen nicht mehr berücksichtige. Gegen einen Relativismus und eine Indifferenz, die aus der Unmöglichkeit folge, Kritik an externen Bezugspunkten festzumachen, fordert Ricken, „auf der Endlichkeit des Menschen auch kategorial zu bestehen und diese als ‚Nicht-aus-sich-selbst-sein-können‘ (Schleiermacher) qua Geburtlichkeit und Sterblichkeit und als ‚Nicht-in-sich-selbst-bleiben-können‘ qua Ver- und Angewiesenheit auf Andere zur Geltung zu bringen“ (344). Bezugspunkt dieser Kritik bilde nicht der erneute Rekurs auf eine ganzheitliche Subjektwerdung, sondern eine Perspektive, die die „Verletzbarkeit und (Selbst-)Gebrochenheit“ (344) des Menschen betone. Von hier her ergeben sich Perspektiven, die eine kritische Haltung sowie Praktiken der Entunterwerfung verständlich machen (345).

Auffällig ist nun, dass eine solche Kritik ihren Bezugspunkt aus der ‚anthropologischen Matrix‘ gewinnt – und zwar aus der Differenz zwischen dieser Matrix und ihren historischen Formen. Aus der analytischen Beobachtungslogik der Macht ließe sich das ‚säkularisierte

Pastoral' der Bildung auch so verstehen, dass es eine historische Formierung des Verhältnisses zur eigenen Endlichkeit beinhaltet. Wie dies auch immer gestaltet sein mag – aus einer solchen Perspektive gibt es kein ‚richtiges‘ oder ‚wahres‘ Verhältnis, das dann etwa an das Gewahrwerden dieser Endlichkeit gebunden wäre. Erst mit Rekurs auf die anthropologische Matrix als ‚Grundmodell‘ des menschlichen Verhältnisses zu sich selbst, zur Welt und zu Anderen ergibt sich jener Vollständigkeitskatalog, bezogen auf dessen Repräsentanz in der Selbstvergewisserung sich nun ein Defizit zeigt. Am Ende der anregenden Untersuchungen Rickens drängt sich so der Eindruck auf, dass das Versprechen, nach der ‚Dekonstruktion der Bildung‘ nicht doch wieder eine Rekonstruktion vorzulegen, zu einem ambivalenten Resultat führt. Zwar wird nicht wieder die Subjektivierung durch die Macht der Bildung über den Rekurs auf die Vorstellung einer vorgängigen Subjektvorstellung zurückgenommen; aber zugleich scheint es so zu sein, dass jene Gründung der Macht in Anthropologie dazu führt, dass letztlich die ‚Struktur anthropologischer Reflexionen‘ als Kriterium gegen das ‚säkularisierte Pastoral‘ der Bildung – gegen deren Unvollständigkeit – in Anschlag gebracht wird. Es gäbe damit Kriterien für die ‚Macht der Bildung‘, die deren Produktivität und Effektivität als Führung der Selbstführungen überschreiten und die sich an der Vollständigkeit der Struktur anthropologischer Reflexion orientieren. Dass die Vollständigkeit der Struktur anthropologischer Selbstvergewisserung im Hinblick auf die Endlichkeit und Entzogenheit durch die Macht der Bildung nicht (wie etwa im christlichen Pastoral?) erreicht wird, bildet kein der bildenden Subjektivierung immanentes Kriterium mehr.

Prof. Dr. Alfred Schäfer
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Institut für Pädagogik
Franckeplatz 1, 06110 Halle/S.
E-Mail: alfred.schaefer@paedagogik.uni-halle.de

Karl Ernst Nipkow: Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart. Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2007, 416 S., EUR 34,95.

Der Blick auf die täglichen Nachrichten lässt eines deutlich werden: Frieden ist in der Praxis des Menschen so sehr abwesend, dass er zum Problem der Theorie werden muss. Es kann daher kaum verwundern, wenn sich auch die Pädagogik dieser Aufgabe stellt – nicht zuletzt deswegen, weil die Zukunft des Friedens auch von einer zukünftigen Erziehung des Menschen zum Frieden abhängig ist. Die theoretische Durchdringung dieses Problems wird von einem Teilbereich der Pädagogik geleistet, dessen Grad der Bekanntheit dem Maß der Abwesenheit von Frieden entspricht: Friedenspädagogik. Der vorliegende Band versteht sich als theoretischer Beitrag zu dieser, indem er sich der Geschichte und Theorie einer Friedenserziehung bzw. -pädagogik widmet.

Mit der Geschichte der Friedenserziehung, die Nipkow vorgelegt hat, formuliert der Autor einen ebenso deutlichen, wie weitreichenden Anspruch: Es gäbe, so Nipkow, bisher keine historische Aufarbeitung einer Tradition der Friedenserziehung/Friedenspädagogik, und da die Theorie einer solchen Erziehung nur aus einer historisch-systematischen Analyse erwachsen könne, bleibe auch diese bisher nur ein Desiderat. Diese Lücke soll mit dem vorliegenden Band geschlossen werden.

Bereits der Titel enthält Programmatik: Der enge Zusammenschluss von Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik folgt der systematischen Erkenntnis, dass Systematik und Geschichte Hand in Hand zu gehen haben, dass – in Abwandlung einer Diktion Kants – Systematik ohne Historie blind, Historie ohne Systematik leer (weil unendlich voll) ist. Mit anderen Worten: Geschichte bleibt unerlässlich zum Auffinden der Hintersichten, unter welchen ein bestimmtes Wissensgebiet behandelt werden kann, ja, notwendig sogar für die Konturierung eines solchen Gebietes selbst. Dieses gilt wenigstens für diejenigen, die die Systematik der Teile nicht aus dem absoluten Ganzen herleiten können – sei es, weil sich das Absolute bisher entzogen